

EL CAMBIO QUE VIENE DEL AULA: ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Paula Escobedo Peiro y Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I

RESUMEN:

El presente trabajo parte del análisis de un grupo de discusión, realizado en un seminario con profesionales de la educación. Los temas que se tratan en el seminario se basan en la mejora educativa desde un modelo inclusivo intercultural. Al mismo tiempo, el seminario es un medio de autoformación para sus miembros, puesto que al compartir experiencias y reflexionar sobre distintas prácticas van replanteándose aspectos de la educación. Finalmente, la reflexión sobre las distintas prácticas docentes también nos hace reflexionar sobre la importancia que éstas tienen a la hora de plantearnos el cambio educativo. Es decir, aunque el cambio educativo es un concepto que engloba la totalidad del centro, en los datos que emergen del análisis, nos percatamos de la importancia de las prácticas de aula a la hora de plantearnos un cambio educativo.

Palabras clave: Educación intercultural inclusiva, desarrollo profesional del profesorado, prácticas de aula.

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL MODELO INCLUSIVO INTERCULTURAL

Dar una respuesta adecuada a la diversidad es un aspecto clave para contribuir a la igualdad de oportunidades. Desde esta premisa, la educación inclusiva intercultural aboga por un enfoque que amplíe los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades. El aspecto en el que confluyen los planteamientos inclusivo e intercultural sobre el tratamiento de la diversidad radica en el papel que el sistema educativo debe jugar en la atención a esa diversidad que somos todos: una escuela eficaz para todos, una escuela que es intercultural e inclusiva porque es democrática y plural. La educación inclusiva intercultural no atañe a un reducto “especial” o “diferente” de personas (sean alumnos, profesores, padres) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). Y así, una de las virtualidades fundamentales que desempeña hoy en día la educación para todos es la inclusión, la única manera de corregir las desigualdades y no agrandar el abismo entre personas. Abismo que no sólo discrimina a los desfavorecidos, sino que los aparta definitivamente de la actual sociedad del conocimiento, donde la selectividad cultural está relacionada con la selectividad social (Gimeno Sacristán, 2000; Ayuste et al. 1999; Habermas, 1999).

A partir de la clarificación de posturas entre este binomio igualdad-diversidad, podemos definir la educación inclusiva intercultural como: Proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento, a partir del intercambio y el diálogo entre personas con diferentes valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, que supone el reconocimiento y respeto a la diversidad en la construcción autónoma de su identidad, a través de estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles que den respuesta a la realidad heterogénea y posibiliten la participación activa y crítica de todos los ciudadanos en una sociedad democrática y plural basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, con el fin de mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales.

Supone, pues, la opción por un concepto de educación, cultura y diversidad y una interacción entre ellos que determinará el modelo de escuela, de currículum, de perfiles profesionales y de modos de investigación educativa orientados hacia el modelo

de ser humano y de sociedad en la que entendemos y concebimos esta educación inclusiva intercultural.

En el proceso de cambio hacia estos modelos, la educación inclusiva intercultural tiene como objetivo proporcionar a todos los alumnos/as un ambiente de aprendizaje que les posibilite el éxito a pesar de sus diferencias iniciales. Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto que la educación debe compensar las desigualdades iniciales. El reto que la diversidad plantea a la educación y a la escuela es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a un currículum básico, común, que es lo que contribuye a prepararlo para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994).

Pero para crear una escuela intercultural e inclusiva, es un factor decisivo que el profesorado del centro vea este reto como una necesidad. Por eso, la formación del profesorado desde esta perspectiva es un aspecto clave para el cambio.

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Estamos de acuerdo con Jiménez y Vilà (1999) cuando señalan que la educación inclusiva intercultural presupone un cambio cualitativo global en la toma de conciencia de todos los profesionales de la necesidad de una nueva sintonía, en la intervención y en la actitud, como medio de mejora y transformación de la escuela. Por tanto, el reto formativo se enmarca principalmente en el desarrollo del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias. En definitiva, la formación del desarrollo profesional reclama un modelo teórico-práctico que le capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la educación inclusiva intercultural y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes. Para ello es necesario que el marco teórico del desarrollo profesional para atender la diversidad explicita y se dirija directamente a las cuestiones de poder, discriminación y estatus que subyacen en muchos dilemas de la práctica.

Desde la Universitat Jaume I, se desarrolla el Seminario de Ciudadanía Crítica para la escuela intercultural inclusiva¹, del que forman parte profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad, para compartir experiencias innovadoras, hacer resolución cooperativa de problemas y dinamizar nuevas propuestas inclusivas e interculturales en las aulas. Durante el curso 2010-11 se hizo una sesión de trabajo inicial para indagar en las necesidades de desarrollo profesional del grupo de docentes que participa en el Seminario.

A partir de la reflexión sobre la acción, el seminario abre un proceso de debate y análisis sobre las propias prácticas y permite proporcionar un marco teórico sobre las mismas a partir del análisis de los trabajos, publicaciones, ponencias e investigaciones de los autores más representativos de la educación intercultural e inclusiva (Ainscow y otros, 2001; Arnáiz, 2003; Echeita, 1994, 2004; Ovejero, 1991; Parrilla, 2001; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999; Wang, 1995).

El mes de marzo de 2005 finalizó el Curso de Postgrado “Prácticas inclusivas: más allá de la integración escolar”, realizado en esta universidad y financiado por el Centro de Postgrado y la Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana, con 50 horas de formación. Este curso, a raíz de las intervenciones de diversos profesionales expertos en escuela inclusiva de nuestro país, inició una línea de trabajo en nuestro contexto implicando al profesorado y a los especialistas del apoyo de varios centros de Castellón y provincia, que asistieron especialmente sensibilizados por el tema de la atención a la diversidad. Los participantes tuvieron ocasión de seguir profundizando en algunos de los aspectos que se abordaron en el curso a través de un seminario permanente: las estrategias de personalización de la enseñanza como la programación multinivel, los grupos de apoyo entre el profesorado (GAEP), el trabajo cooperativo del alumnado y la organización del centro como una comunidad de aprendizaje. Una vez constituido, el seminario fue reconocido y respaldado institucionalmente por el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I.

Posteriormente, y durante dos ediciones en 2006 y 2007, el Curso de Postgrado “Estrategias didácticas, organizativas y sociocomunitarias para una ciudadanía crítica” en esta universidad, tuvo gran acogida y los asistentes no dudaron en proponer seguir trabajando juntos para compartir sus prácticas y experiencias a través de un seminario. Las temáticas, perspectivas educativas y filosofía de trabajo sobre aspectos relacionados

¹ www.ciudadaniacritica.blogspot.com

con la interculturalidad y la inclusión son abordados desde un enfoque sociocomunitario y de la educación en valores, lo cual abarca una amplia gama de conocimientos, experiencias y prácticas que podíamos ubicar bajo el paraguas común de lo que entendemos por “educar para una ciudadanía crítica”. En este sentido, los miembros del seminario comparten una visión de la educación como práctica social transformadora, comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Ello requiere que, en ocasiones, la práctica educativa supere el marco escolar y tenga en cuenta espacios educativos no formales e informales. Se trata de promover estrategias que, desde el ámbito de los valores y actitudes, impulsen el ejercicio de una ciudadanía activa (Cortina, 2006) o ciudadanía imposible (Jover y Bárcena, 2005), es decir, crítica.

En el seminario adoptamos el enfoque del modelo de investigación en la acción (Elliott, 1990; Stenhouse, 1991; Schön, 1992), dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Giroux, 1990). Este modelo describe una espiral de ciclos para mejorar la práctica educativa e implica la realización de un proceso continuo de debate y reflexión sistemática sobre las experiencias presentadas por los participantes, una continua aclaración del significado de las prácticas docentes, sin perder de vista el análisis de las condiciones políticas, sociales y económicas de nuestro contexto.

Tres principios básicos de procedimiento permiten integrar y entender las contribuciones al seminario como una posibilidad de desarrollo profesional:

- Partimos de las propias experiencias docentes y profesionales, completadas e iluminadas con las aportaciones de los trabajos y publicaciones de autores nacionales e internacionales.
- Contrastamos nuestra visión con la experiencia y aportaciones de expertos que puntualmente intervienen en el seminario.
- Se trata de una experiencia de formación entre iguales (enriquecida por la heterogeneidad formativa, experiencial y profesional de sus miembros).

Los profesionales participantes desarrollan prácticas como talleres interniveles, trabajo en grupos cooperativos y grupos interactivos, entre otras, algunas de las cuales se recogen en otras comunicaciones presentadas a este congreso.

3. ESTUDIO DE CASO

En el seno del Seminario de Ciudadanía Crítica se desarrolló un Grupo de Discusión sobre los procesos de cambio escolar desde la investigación-acción, para detectar y analizar las necesidades formativas que el grupo que forma el Seminario tenía y, de esta manera, organizar los objetivos y sesiones durante el curso académico 2009-2010.

La pregunta central que se planteó el estudio fue: ¿cómo perciben los miembros del Seminario de Ciudadanía Crítica los procesos de cambio escolar hacia enfoques inclusivos interculturales?

Para dar respuesta a esta pregunta general, participaron en el Grupo de Discusión los siguientes profesionales: 2 maestras de Educación Infantil, 2 maestros de Educación Primaria, 3 profesores de Educación Secundaria, una psicopedagoga y una maestra de Pedagogía Terapéutica.

El contenido del estudio se ha centrado en las siguientes cuestiones:

- a) Concepto de Educación Intercultural e Inclusiva
- b) Formación previa sobre educación intercultural inclusiva
- c) Qué se entiende por Investigación-acción
- d) Formación necesaria para iniciar procesos de transformación escolar
- e) La formación compartida con la comunidad educativa para el cambio
- f) Cómo perciben los procesos de autoevaluación escolar
- g) Elementos a tener en cuenta en la gestión del cambio
- h) Propuestas de innovación y mejora para el aula.

El Grupo de Discusión duró 3 horas y se grabó y transcribió literalmente. La categorización y análisis cualitativo, se realizó inicialmente de manera manual y colectiva, con reuniones del equipo investigador para debatir y consensuar las categorías centrales, así como establecer la red básica de relaciones entre categorías, concluyendo con un mapa conceptual común, del que después se deriva un análisis más minucioso, utilizando como herramienta informática el MaxQDA.

4. RESULTADOS

A partir del análisis del grupo de discusión, pasamos a continuación a comentar algunos de los elementos que nos ayudan a entender cómo viven los miembros del seminario los procesos de cambio hacia la inclusión y la interculturalidad en sus

centros. El recorrido comienza en una mirada macro que sitúa a la Administración y al centro como motor del cambio, y pasa a una mirada micro, donde aparecen las inquietudes del profesorado como la palanca de arranque que realmente les lleva a plantearse cambios en sus prácticas docentes de aula.

Una escuela abierta (al cambio)

El primer paso que se percibe como esencial es el deseo que manifiestan algunos miembros del seminario de crear una escuela abierta, que no quede aislada de lo que está ocurriendo en la sociedad. Si la escuela se abre al entorno, a las familias, a los cambios sociales, comienza a tener la actitud correcta para iniciar transformaciones hacia enfoques innovadores y que retan la resistencia al cambio de la inercia institucional.

Algunas personas del seminario se ponen en el lugar de las familias, miran la escuela desde su rol de madres y hacen referencia a la escuela de sus propios hijos, para mostrar la necesidad, como miembros de la comunidad, de entrar en el aula; conocer qué estaba sucediendo en esa escuela, que aunque estuviera ligada a su realidad diaria era totalmente desconocida.

“Como madre, me hubiese gustado entrar en el aula de mi hijo”. (Maribel, profesora de Secundaria).

Lo macro: La Administración

Al hacer referencia a aspectos de cambio que suponen una transformación en la estructura de todo un centro, el papel de la Administración se considera esencial como un camino para conseguir el cambio. Los cambios e inquietudes que ellos tienen individualmente en sus aulas, son los que actualmente están provocando sinergia en el seminario y contagio con algunos de sus compañeros del centro. Proocovan pequeñas innovaciones, cambios significativos para un grupo-clase, para un equipo docente de ciclo, sin embargo, el profesorado del Seminario cree que se puede conseguir un cambio más global si la Administración apoya el proceso y pone los recursos para ello. Paradójicamente, cuando la Administración hace alguna propuesta de evaluación y planes de mejora, consideran que se hace de forma descontextualizada y que no aporta soluciones realistas para el centro que se implica en procesos de calidad.

En este caso, parece que los procesos de autoevaluación dentro de modelos de gestión de la calidad como el EFQM no han sido una experiencia satisfactoria para aquellos centros que los iniciaron.

“Se implica mucha gente, se dedican muchas horas y se busca mucha información, pero el proceso se hace demasiado costoso y largo. Al final, el centro se desmotiva y la información básica para tomar decisiones no retorna. Todo parece una pérdida de tiempo. La gente sale escarmentada”. (Héctor, profesor de Secundaria)

Así pues, los procesos de cambio macro no parecen interesar al conjunto del profesorado, que los ve alejados de sus intereses y no ofrece mejoras reales para sus prácticas educativas.

En este sentido, también se destaca el papel del equipo directivo como un motor para motivar y conseguir el cambio. Una parte de los miembros del seminario afirma que la implicación del equipo directivo es clave a la hora de plantearse cualquier innovación. Sin embargo, un miembro del grupo que forma parte del equipo directivo en su centro, resalta las resistencias del profesorado cuando desde Dirección se plantea alguna transformación. Por tanto, entendemos que aunque el apoyo del equipo directivo es fundamental para arrancar iniciativas de cambio de todo un centro escolar, es el conjunto del equipo docente el que debe sentirse capaz de llevarlo a cabo y desearlo y creer en él.

“Los docentes somos muy monolíticos, somos el material más resistente a todo lo que viene de fuera y se conoce, entonces, claro, yo pienso que ahora mismo a los docentes lo único que puede convencerlos son experiencias”. (Tico, jefe de estudios)

De lo macro a lo micro: el aula como centro de cambio

Curiosamente, a pesar de entender que la Administración debe poner los medios para favorecer el cambio, y que los equipos directivos tienen un papel fundamental en el arranque y sostenibilidad de las innovaciones globales, el verdadero cambio viene del aula, de las experiencias individuales que cada profesor o profesora, tiene la inquietud y la voluntad de emprender por su cuenta.

Lamentablemente hay una queja generalizada acerca de la función burocrática que acaban teniendo espacios docentes como los claustros, donde se podría compartir y consensuar ideas pedagógicas innovadoras, pero se dedican a otros menesteres que no generan sinergias.

“Bueno, yo me conformaría en que dedicáramos momentos en el claustro para decirnos lo que hacemos mal e intentar buscar soluciones. No sé, nos reunimos el claustro y hablamos muchas cosas pero no concretamos. Entonces, año tras año los problemas son los mismos”.

La mejora educativa no proviene de una reflexión conjunta del centro, sino que se basa en la investigación-acción de aquellos docentes que se sienten insatisfechos con los resultados de sus prácticas de aula. Aunque el profesorado del seminario no se considera experto en esta metodología, sí considera que su interés común como miembros del grupo es precisamente la reflexión compartida sobre sus prácticas. Algo que en los centros es difícil o imposible, puesto que no hay espacios ni tiempos pensados para ello. Y aquellos que podrían utilizarse para ello son “invadidos” por cuestiones de gestión y organización que desplazan a lo pedagógico y hacen “invisible” el modelo educativo desde el que se quiere centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, lo macro está dominado por temas burocráticos, de gestión de la calidad y organizativos que “distraen” de lo que realmente preocupa al profesorado que desea cambiar hacia enfoques inclusivos e interculturales: lo que pasa en el aula.

La transformación de las prácticas vine, por tanto, ligada a un trabajo de aula. La reflexión sobre aspectos que les funcionaban y otros que no, les llevaba a poder plantearse cambios en su docencia. Este es el terreno en el que se defienden mejor, en que controlan los elementos de cambio, puesto que se consideran como elemento esencial del cambio. Un reto personal, con la colaboración de las familias, en el mejor de los casos y con la motivación del alumnado implicado.

Sin embargo, la necesidad de cambio, venía muchas veces acompañada de la colaboración entre docentes, el sentirse acompañado.

“En las sesiones de trabajo con otra gente, te das cuenta de que puedes ir iniciando las prácticas, y cuando las hacemos somos dos y nos las podemos contar. Quiero decir que no estamos solos. Y después venimos al seminario y aquí tenemos otro espacio”. (Margarita, maestra de P.T.)

Del mismo modo, la colaboración entre docentes no sólo es una fuente de motivación para realizar prácticas inclusivas sino que además también se ve como un recurso más en el aula.

Una parte del profesorado destaca la necesidad de disponer de más recursos humanos en el aula. Pero para lograr una atención más individualizada del alumnado,

sería necesario organizarse entre el profesorado para entrar más de un docente en el aula. Además de los recursos humanos, las demandas de los participantes están relacionadas con la necesidad de tener apoyo personal en su trabajo, de conocer y formarse en metodologías cooperativas y activas. La enseñanza compartida y el aprendizaje cooperativo, junto con el trabajo por proyectos y la tutorización entre iguales, son los grandes pilares del cambio innovador hacia un modelo de aula inclusiva.

La escuela inclusiva todavía se ve lejos, difícil de alcanzar desde el trabajo voluntarista del profesorado. Muchos son los factores macro que parecen no acompañar su necesidad e intención de cambio. Esto genera cierta frustración, que se alivia con la participación en estos espacios colectivos, como el Seminario, de acompañamiento y cooperación pedagógica.

5. CONCLUSIONES

Después de conocer la visión de estos profesionales, nos planteamos distintos interrogantes. El primero de ellos sitúa la posibilidad de un cambio de centro en la importancia de las prácticas de aula. Es decir, la transformación está impulsada por la insatisfacción o la motivación hacia el cambio. En este sentido, los profesionales experimentan los procesos de cambio y los ponen en práctica desde la individualidad de cada aula. Aunque muchos de ellos destacan la colaboración realizado con otros compañeros a la hora de incorporar nuevos proyectos en las prácticas docentes. Nos encontramos con una mirada micro: es posible el cambio en el aula, cuando el profesorado tiene una actitud innovadora y se siente capaz de hacer el cambio. Se siente empoderado por el acompañamiento que tiene en el seminario.

Nuestro planteamiento va desde la esencia de las prácticas, donde las estrategias y los recursos son esenciales, hasta la globalidad del centro. Es decir, ¿pueden los cambios micro producir un cambio macro? ¿Hasta qué punto la realización de estas prácticas favorece la creación de una escuela inclusiva?

Aunque en el grupo de discusión que analizamos nuestro interés no estaba encaminado a encontrar resultados de una estructura macro, pensamos que el cambio desde cada una de las aulas provoca una repercusión en el propio centro. Hasta que punto estos cambios transformen la estructura del sistema educativo es un interrogante que dejamos para la reflexión del lector.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y otros (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva en una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- AYUSTE, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- CORTINA, A. (2006). Educar para una ciudadanía activa. *El País*. 30 de diciembre de 2006.
- ECHEITA, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- ECHEITA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede asistir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, No. 2
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>
- ELLIOT, J. (1990.) *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CARBONELL PARIS, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, abril, 90-94.
- CORTINA, A. (2006) .Educar para una ciudadanía activa. *El País*. 30 de diciembre de 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós Básica.
- JIMENEZ MARTINEZ, P. Y VILA SUÑE, M. (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

- JOVER, G. y BÁRCENA, F. (2005). La ciudadanía imposible: pensar al sujeto cívico desde una pedagogía de la mirada. En M. ORAISÓN (Coord.) *Globalización, ciudadanía y educación*. OEI: Octaedro. pp:49-82.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- OVEJERO, A. (1991). *Aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- PARRILLA, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, diciembre, 157-166.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON, H.J. (1999). Hacia aulas inclusivas. En STAINBACK y STAINBACK, *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 21-35.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WANG, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.